

El arte como práctica transversal en la educación inicial

Trabajo de grado presentado para optar el título de especialista en

Arte en los procesos de aprendizaje,

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales,

Fundación Universitaria Los Libertadores

Director:

Leidy Cristina Sáchica Cepeda

Kelly Stacy Muñoz Betancur & Durley Cristina Sánchez

Julio, 2019

Resumen

Nuestro proyecto institucional, el arte como práctica transversal en la educación inicial, surge de la necesidad que las maestras de preescolar del Instituto Musical Diego Echavarría, no cuentan con las herramientas suficientes para crear espacios mediados por el arte; por ende, las prácticas que acompañan su quehacer se vuelven repetitivas y los ambientes que propician giran en torno a la misma intencionalidad confundiendo a veces los términos manualidad y arte. Es así, que se plantea como objetivo generar nuevas prácticas de intervención pedagógicas, a través de diferentes lenguajes artísticos; para ello, se diseña una estrategia de intervención disciplinar denominada *Atelier de pensamiento*, que consiste en sensibilizar a las maestras y generar conflictos cognitivos respecto a su práctica; posteriormente, invitarlas a activar el conocimiento previo, hacer conexiones y formular preguntas mediante el uso de rutinas de pensamiento que las llevarán a la exploración, expresión y creación de nuevos ambientes mediados por diversas manifestaciones artísticas.

Palabras claves: arte, maestro, ambientes, praxis.

Abstract

Our institutional project, Art as a transversal practice in initial education, emerges from the need that Diego Echavarría Musical Institute Preschool teachers do not have enough tools to create adequate spaces for art. Therefore, the practices that accompany daily tasks become repetitive, and the proposed environments revolve around the same intentionality, sometimes confusing the terms Craft and Art. Thus, the objective is to create new pedagogical practice methods through different artistic languages. For this, we designed a disciplined intervention strategy called *Atelier of thought*, which consists in arising teacher awareness and generating cognitive conflicts regarding their practice. Then, invite them to activate prior knowledge, make connections and pose questions through the use of thought routines that will lead to exploration, expression and the creation of new environments mediated by a variety of artistic forms.

Keywords: art, teacher, environments, praxis.

El arte como práctica transversal en la educación inicial

Inspiradas en la concepción platónica de que el arte es la base de la educación, consideramos fundamental que la escuela se convierta en un espacio amable y relacional en el que la pluralidad de lenguajes invite a identificar las habilidades que cada uno tiene para la construcción colectiva de conocimientos.

En el año 2013, la sección de preescolar del Instituto Musical Diego Echavarría, entró en diálogo con la filosofía Reggio Emilia la cual se sincroniza con las ideas anteriormente mencionadas, y luego de ver el desarrollo exponencial de los niños, estamos convencidas que es posible educar de manera diferente. Las maestras de preescolar reconocen la importancia de brindar diferentes ambientes de aprendizaje en pro de una enseñanza con sentido, visible y mediada por diferentes lenguajes; sin embargo, no cuentan con el piso conceptual ni las herramientas suficientes para crear espacios mediados por el arte, por ende, las prácticas que acompañan su quehacer se vuelven repetitivas y los ambientes que propician giran en torno a la misma intencionalidad. Por lo tanto, ellas necesitan valorar y apropiarse del desarrollo artístico, debido a que es frecuente confundir términos como manualidad y arte, lo cual desvirtúa el sentido del último y sus implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea el siguiente interrogante: ¿Cuál es la influencia del arte como eje transversal en las prácticas pedagógicas de las maestras de preescolar del Instituto Musical Diego Echavarría?

Para profundizar en el tema, se plantea como objetivo general lo siguiente: Generar nuevas prácticas de intervención pedagógicas, a través de diferentes lenguajes artísticos, en las maestras de preescolar del Instituto Musical Diego Echavarría; y como objetivos

específicos se encuentran: Indagar sobre la articulación del arte en las prácticas pedagógicas que realizan las maestras de preescolar, igualmente, Identificar el imaginario que tienen las maestras de preescolar sobre el sentido del arte en las prácticas pedagógicas, finalmente Reconocer diversas expresiones artísticas que permitan enriquecer los procesos y ambientes de aprendizaje.

Justificamos lo anterior basadas en la idea que, en la actualidad, la mayoría de las escuelas encasillan a los niños en formatos que los obligan a trabajar a todos de un mismo modo utilizando recursos iguales para cada uno sin respetar sus ritmos y tiempos de aprendizaje. Sin embargo, ellos necesitan explorar, construir, comunicarse y transformar sus experiencias en las cuales, a través del arte y sus diversas manifestaciones, puedan hacer visible sus pensamientos siempre conectados con una emoción.

La ilógica descomuni3n de nuestra ense1anza en donde obligamos al ni1o a separar conocimiento de divers3n, mente de cuerpo y saber de placer, deber3a hacernos reflexionar sobre los errores cometidos, en los que tratamos de imponerles nuestra manera de ver el mundo y olvidamos sus formas de descubrir, imaginar y pensar en 3ste. De ah3, la idea que la escuela y nosotros como maestros, no podemos reducirnos a los lenguajes cl3sicos o m3s bien c3digos escritos o num3ricos, sino que tenemos que crear contextos en que ellos puedan experimentar los lenguajes que poseen y que los adultos, con el tiempo, hemos perdido. 3stos deben ser ambientes provocadores, concebidos como espacios polisensoriales, no s3lo ricos en estmulos, sino acompa1ados de valores, gustos y necesidades, para que cada ni1o se pueda sintonizar seg3n las propias caracter3sticas de recepci3n individual; por ende, no podemos imaginar soluciones est3ndares un3vocas para todos.

Los cien lenguajes, principio de la filosofía Reggio Emilia, nacen como respuesta a dicha situación y son vistos como una extensión del conocimiento que no sólo pertenecen a la racionalidad; sino también, que se sienten cuando se habla, cuando se lee, cuando se observa o cuando se escucha. Son entonces, una sinergia educativa que permite el trabajo colectivo de un sinfín de mecanismos para que los niños hagan uso de diferentes manifestaciones artísticas en las que, no sólo se sensibilicen ante lo estético, sino también que sean capaces de crear nuevas relaciones y articularlas.

En consecuencia, como maestras de preescolar debemos recuperar nuestra capacidad de asombro que, ligada a la creatividad, nos hacen detener en la belleza de lo pequeño y así cualificar nuestra formación artística pues entre más amplio sea el abanico de posibilidades, más amplio es el acceso al conocimiento y más opciones hay de ver, escuchar e interpretar la realidad.

Con relación a la temática encontramos que, desde hace varios años, especialistas de diversas disciplinas se han reunido para abordar el significado del arte y su implicación en los procesos de aprendizaje logrando así hacer una reflexión y presentar alternativas para que en los diferentes espacios educativos éste recobre importancia.

Un primer trabajo corresponde a la investigación realizada por Ceppi, G & Zini, M (1998), quienes, con la colaboración de la Municipalidad de Reggio Emilia en Italia, el Centro Internacional Loris Malaguzzi y compañeros de otras áreas del saber, realizaron la propuesta: “Niños, espacios y relaciones. Metaproyecto de

ambiente para la infancia”. Este trabajo, se desarrolla en tres momentos: en el primero se explican unos conceptos claves que, enriquecidos con las ciencias, el arte y la arquitectura, ayudan a representar cómo deben ser los espacios educativos; en el segundo, se cualifican los ambientes y espacios de aprendizaje desde una perspectiva sensorial y en el último momento, se exponen teorías de algunos colaboradores que han contribuido al fortalecimiento de la filosofía Reggio Emilia.

La investigación se enmarcó en las reflexiones que arquitectos, diseñadores, pedagogos y otros profesionales realizaron en torno a las experiencias de los Nidos y Escuelas Infantiles de la misma ciudad para contrastarlos con las didácticas tradicionales y demostrar que ésta nueva manera de aprendizaje contribuye al mejoramiento de la calidad educativa en la primera infancia.

Un segundo antecedente, es el realizado por González, A., Urrego, D.Y. & Pineda, D.A., estudiantes de la especialización en el Arte en los procesos de aprendizaje de la Fundación Universitaria Los Libertadores (2016), que se denominó: “Ambientes desde el Arte como experiencias constructoras de Aprendizaje”. En éste se abordaron las prácticas docentes tradicionales para buscar herramientas que generen espacios renovados, llamativos y novedosos para favorecer el proceso de aprendizaje como un acto vivencial y en el que los niños sean co-constructores de su saber.

Su investigación se orientó en torno a los ambientes de aprendizaje del colegio Nuestra Señora del Pilar (Bogotá) no como un espacio físico, sino como un ambiente donde los intereses de los niños estén presentes. Las experiencias exitosas, desde las

diferentes expresiones artísticas, proponen indagar qué aportaría la música, las artes plásticas y las artes visuales al desarrollo de los niños para que su atención y motivación sean el motor en la promoción de actividades significativas y útiles.

El tercer trabajo hace referencia a las “Reflexiones en torno al lugar de las artes en la Educación Infantil”, realizado por Giráldez, A. (2009) de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia-España; ella plantea que diversos pedagogos han defendido la función que tiene el arte en los procesos educativos de la infancia en pro de un desarrollo integral de los estudiantes. El planteamiento del problema se fundamenta en que, a pesar de reconocer la importancia, seguimos aún condicionados por la creencia que la base para un buen currículum se da de manera exclusiva en las llamadas “áreas instrumentales”, donde el arte no ocupa un lugar primordial en los procesos. Dicha situación nos lleva a reflexionar sobre las prácticas educativas y la importancia de modificar algunos enfoques y la cualificación docente.

El análisis que la Dra. Giráldez realiza, aporta a nuestra investigación dado que una práctica educativa basada en la participación activa del estudiante, permeado por el arte, permite que el proceso de enseñanza desarrolle habilidades y destrezas que contribuyan al fortalecimiento de competencias de manera transversal.

Las anteriores investigaciones, convergen en la importancia del arte para la intervención y transformación, no sólo de los espacios de aprendizaje, sino también de la realidad misma en la cual interactúan niños y maestros. Los estudiantes ya no se verán relegados a un rol pasivo en el que exclusivamente deben escuchar y repetir; los maestros ya no son considerados como portadores únicos del saber; sino que en

esa relación dialógica que emerge, mediada por las expresiones artísticas, se equilibraran las emociones, la pasión y el conocimiento.

A continuación, se abordarán algunas categorías de análisis que permitan profundizar en la propuesta interdisciplinar:

- **Imagen de maestro**

“Maestros como aquellos que tienen una hilera de planes educativos y construyen parcelas y conexiones. Quienes proyectan y apoyan, aunque también observan e interpretan, la trama de las relaciones y contribuyen a transformarla en comunicación e interacción” Loris Malaguzzi

El proceso de enseñanza-aprendizaje ya no lo podemos concebir sólo en el maestro y en su saber específico, el rol del maestro contemporáneo está enmarcado en la transformación. El ambiente y la época nos llaman al cambio para romper paradigmas referidos a la manera de enseñar y aprender, y así ingresar a un continuo acto reflexivo sobre la práctica pedagógica la cual debe apuntar a los cambios sociales, a los imaginarios que se tienen de niño, de escuela y de maestro para que podamos responder a las necesidades del presente.

En tal sentido, el maestro necesita un cambio de actitud frente la manera en cómo su saber y su práctica se han tejido con su historia puesto que la realidad del medio lo hace navegar tal y como lo afirma Morín (1999), por un mar de incertidumbres y constantes cuestionamientos: educar para asumir una actitud positiva ante una situaciones nuevas o difíciles que demandan creatividad; educar para no enseñar respuestas, sino para interrogar en forma permanente nuestra

realidad; educar para crear, recrear y utilizar recursos, tratando de ofrecer alternativas que lleven a comprender el sentido del entorno, sus limitaciones y sus posibilidades.

La cuestión que surge en este punto es sobre la formación del maestro: qué debe saber y para ello retomamos de nuevo a Morín (2011) quien afirma:

El conocimiento debe saber contextualizar, globalizar, multidimensionar, es decir, debe ser complejo. Sólo un pensamiento capaz de captar la complejidad de nuestras vidas, nuestro destino y la relación individuo/sociedad/ especie, junto con la de la era planetaria, puede intentar establecer un diagnóstico del curso actual de nuestro devenir, y definir las reformas vitalmente necesarias para cambiar de vía. Sólo un pensamiento complejo puede darnos armas para preparar la metamorfosis social, individual y antropológica (p. 143).

En consecuencia, sus competencias deben responder a un sinnúmero de expectativas y desafíos relacionados con la diversidad de estudiantes, el mundo globalizado y la sociedad del conocimiento; por ende la cualificación de su práctica pedagógica ya no se centra en enseñar el saber de las disciplinas, ni transmitir oralmente fórmulas para replicarlas en diversas situaciones, sino en un diálogo de saberes no sólo para formar a otros, desde la comprensión de cómo aquello que nos rodea puede transformar o no el aprendizaje, sino también a sí mismo desde la reflexión, para evitar el activismo sin sentido.

Por consiguiente, para que el maestro alcance un desarrollo profesional óptimo, se hace necesario mirarlo desde una perspectiva holística que supere la mera acumulación de conocimiento para que emerja el Eros pedagógico que posibilita, desde la diferencia, un encuentro de saberes y manifestación de emociones vividas en la práctica las cuales se hacen visibles en “La documentación esdevé una ocasió per

reflexionar sobre com els infants més grans construeixen, interpretativament, el seu coneixement... La *documentació* estableix una relació entre el pensament i el significat, tot ampliant el nombre d'interpretacions possibles, sempre reinterpretables” (Hoyuelos, 2007, p.6).

La documentación, además de dar sentido e identidad al discurso y praxis del maestro, se convierte en un proceso de aprendizaje al brindar una educación de calidad creada cada día junto a los niños, construyendo significado, pero siempre en relación con los otros.

En pocas palabras, los maestros debemos brindar sentido y generar una cultura de participación para la comunidad en la que el diálogo y reflexión permitan trabajar en las experiencias cotidianas como co-constructores del aprendizaje para tomar decisiones sobre lo que sucede en nuestro ambiente pedagógico, aportar duda e ideas para crear significados de lo que se quiere tener.

- **Lenguajes artísticos**

Considerando que, para nuestra intervención, el activismo lo concebimos desde el poco conocimiento que las maestras tienen respecto a los lenguajes artísticos y a la confusión entre manualidad y arte, retomamos las palabras de Vecchi (2013) al afirmar:

La formación artística me ha dado un acercamiento a los problemas no esquemático, flexible, capaz de favorecer las relaciones entre las estructuras, la curiosidad y una actitud bastante irónica y divertida. Creo que la formación artística... produce mayor libertad de pensamiento y variedad de formas de acercamiento (p. 15).

Estas palabras nos hacen pensar que el arte, su riqueza y la ruptura de paradigmas a la que invita en la educación, impide simplificar las interpretaciones de todo lo que se hace y se quiere, sin llegar a una verdad absoluta, cuenta siempre con una provocación, o un tal vez; generar incertidumbre y concientizarnos que todo puede tener una interpretación potencial y siempre la posibilidad para dudar. Lo anterior, nos hace pensar en la idea de Jorge Oteiza (citado por Hoyuelos 2013) quien piensa que la educación estética de la infancia, debe entrar en resonancia y sintonía con la mirada respetuosa y atenta de los niños para no detener su juego estético.

Somos seres integrales que debemos comprender lo importante de no segmentar nuestro cuerpo, porque es el instrumento para la expresión a través de los diferentes lenguajes y disciplinas de las artes y también, es mediador para la comunicación y el conocimiento, el cuerpo no sólo se expresa, éste, además comprende. Por tanto, en las diferentes expresiones artísticas el cuerpo se constituye como objeto y sujeto al mismo tiempo; el cuerpo y su representación son ámbitos de percepción y actuación, teoría y práctica para su construcción imaginaria.

De modo que, el arte al ayudarnos a pensar de una manera diferente y demostrarnos que la espontaneidad no se replica, sino que se vive desde las posibilidades que se tengan, consideramos que la escuela debe reconocer y explorar los diversos códigos comunicativos y formas de pensamiento de los niños como representación de la realidad para fomentar el uso de los diferentes lenguajes en el aula.

En síntesis, los cien lenguajes se construyen en la reciprocidad de los niños y su entorno, y posibilitan generar otros lenguajes que nacen y se desarrollan en la

experiencia permitiéndoles comprender el mundo que los circunda a través de la simbolización y percepción de los sentidos. Ésa simbolización, no se deriva del lenguaje hablado, de la palabra que a veces es sólo una palabra que ordena y repite; es una extensión de sus gestos, movimientos, pensamientos, emociones y deseos que les permiten fortalecer su proceso creativo.

Dicho proceso creativo “No es sólo una cualidad de pensamiento de cada individuo, sino es un proyecto relacional y social: necesita un contexto que le permita existir, expresarse, comunicarse y hacerse visible” (Rinaldi, 2011, p144) desde muy temprana edad porque nos hace entender, por ejemplo, sus detenciones a observar algo, su fascinación por ciertos objetos o situaciones y sus porqués. Éste último, es el momento quizá más productivo pues trata de producir teorías, un poco ingenuas y espontáneas pero que en el fondo lo que están haciendo, los niños, es elaborar interpretaciones a veces satisfactorias, por el momento, pero que al final se convierten en un conjunto de ideas que pueden poner en escena para luego ser transformadas y generar otras.

- **Ambiente como tercer maestro**

“Un ambiente amable es un territorio donde los matices de los paisajes luminosos, cromáticos, sonoros, polisensoriales y táctiles conforman y componen, el aire de una escuela que respira armonía, tranquilidad, serenidad, agradabilidad y un mundo imaginario que une lo real con lo posible” Vea Vecchi

La escuela no debe ser un lugar que se adapte a criterios pre establecidos, esta debe ser capaz de crear una intención para entrar en un diálogo con el construir, escuchar y tratar de comprender al otro. Cuando pensamos en crear espacios de la

escuela para niños se tiende a infantilizar y cargarlos de imágenes que se suponen a ellos les gustan, sin embargo, se deben hacer varias preguntas, ¿Qué tipo de estética necesitamos?, ¿Cuál es nuestra intencionalidad?, ¿Contamos con la opinión del niño?; si este es un espacio para ellos, es necesario que la emoción y el valor que le dan a lo que hacen permeen el lugar y lo transformen según sus intereses.

Se ha comprobado que el aprendizaje depende de infinidad de variables y entre ellas se encuentran las experiencias sensoriales de ahí que debemos “cuidar el diseño de los ambientes... qué permiten o prohíben, qué estimulan o censuran, cuánto educan las formas de ver, la exploración y la sensibilidad”. (Vecchi, 2013, p.152) puesto que éstos al tiempo que posibilitan asombro y transformación, son también espacios de protección donde los niños tienen la oportunidad de mirarse, ser vistos, reconocidos y avanzar en la construcción de su identidad.

Proyectar el ambiente, resulta de un diálogo entre la arquitectura, la pedagogía y la estética, ésta última la concebimos no como un espacio de belleza, pero si como la encargada de hacer capaz, que todo aquello que los rodea, active las percepciones sensoriales, en palabras de Abad y Ruiz de Velasco (2016):

Un verdadero ecosistema lúdico organizado por el adulto para provocar, desde un orden inicial y una propuesta estética concreta, su deconstrucción, transformación y nueva reconstrucción por parte de los niños a través del juego compartido, al igual que el muro de módulos con el que comienza una sesión de psicomotricidad: destruir para transformar.

El ambiente deja entonces de ser sólo un espacio físico y pasa a convertirse en un organismo vivo, en un interlocutor directo que promueve las relaciones entre los materiales y las personas que lo habitan. Por ello, consideramos que como maestros debemos propiciar ambientes empáticos que inviten no sólo al movimiento, sino también a la calma, concentración y desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas, afectivas y plásticas.

Concluimos con la idea que todo ambiente tiene una huella de un evento o historia personal y/o social que nos lleva a reinventar y reformular la arquitectura, los espacios y el vínculo de quienes interactúan en éste; además, acoge y da significado al nosotros a través de los ojos, manos y oídos de los que son capaces de emocionarse, asombrarse y reflexionar sobre las acciones, gestos y palabras teniendo en cuenta sus tiempos de aprendizaje.

La Fundación Universitaria Los Libertadores denominó para la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, la línea de investigación: Pedagogías, Didácticas E Infancias, la cual también se vincula a la de Pedagogía, medios y mediaciones porque permiten reflexionar alrededor de las relaciones que se gestan y permean la cultura de la investigación educativa (Infante, 2009). De acuerdo a lo anterior, la propuesta de intervención disciplinar (PID) responde a la línea de investigación en la medida en que se abordan aspectos importantes para que las prácticas educativas de las maestras adquieran sentido a través de la construcción de conocimiento, interacción con otros colegas e innovación en sus prácticas pedagógicas con estrategias artísticas para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para fines del PID, se contemplan como instrumentos de recolección de información los siguientes:

-Observación directa: Ésta es la habilidad más elemental que experimentamos; nos invita a estar alertas frente a diversas situaciones. De manera implícita, facilita que el observador fortalezca destrezas comunicativas, al tiempo que desarrolla las cognitivas para ampliar su mirada respecto a una realidad que lo inquiete y buscar un resultado objetivo que lo ayude a identificar patrones, recolectar información y/o determinar soluciones.

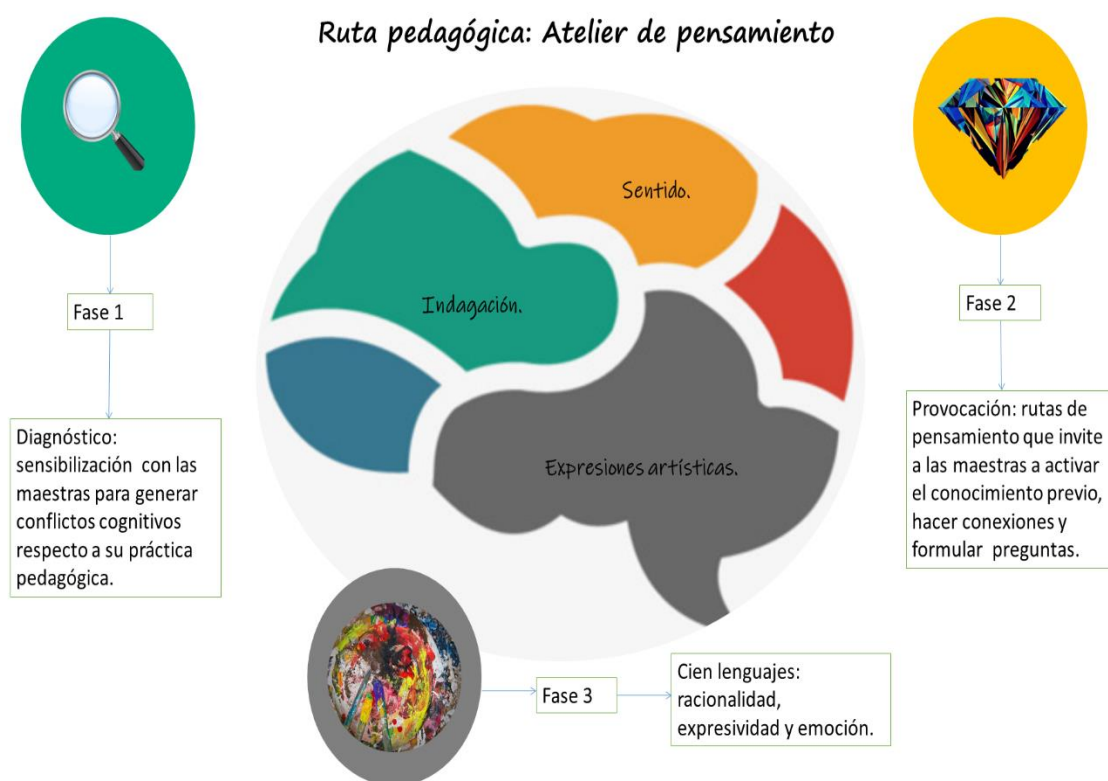
-Documentación: Ésta herramienta es de suma importancia porque permite conocer y comprender desde la construcción sociocultural las relaciones que se tejen al interior de un contexto. Es un proceso de metacognición riguroso que permite adaptarse a la complejidad de las situaciones y hacer visible las emociones, experiencias y perspectivas de quienes están involucrados. (Anexo 1)

-Encuesta: Es una técnica muy eficaz para la recolección de datos siempre y cuando las preguntas y el objetivo que se tengan sean claros porque entrega una información real y fidedigna de lo que se quiera estudiar. Además, evita suponer respuestas y conocer de manera amplia y masiva lo que cada uno de los encuestados piensa, desea o siente. (Anexo 2)

Estrategia: Atelier de pensamiento

La estrategia denominada *Atelier de pensamiento* surge como parte del ejercicio de indagación y concertación con el grupo de maestras de preescolar del Instituto Musical Diego Echavarría y que plantea una intervención con las mismas, a partir de tres fases (diagnostico, provocaciones y expresividad), para generar procesos de reflexión respecto a la sensibilidad que el arte otorga para desarrollar habilidades de pensamiento, empatía, despertar de los sentidos y activar la imaginación tanto en ellas como en sus estudiantes.

Figura 1 Ruta de intervención



Fuente: Muñoz, K.; Sánchez, C, 2019

Ahora, cabe señalar el primer momento, en donde se enmarca una indagación con las maestras que las llevará a sensibilizarse y reflexionar respecto a cómo articulan el arte en su práctica pedagógica. El segundo momento, es una búsqueda de sentido en la cual se provocará a las maestras con rutas de pensamiento que las lleven a “aprender a pensar”, identificar fortalezas y debilidades y ser conscientes de la importancia de transversalizar las experiencias de aprendizaje con el arte. El tercer momento de expresiones artísticas las invita a la exploración de diversas manifestaciones con las cuales pueden dinamizar su quehacer y descubrir nuevas maneras para comunicar el conocimiento.

Para el cumplimiento del objetivo del PID El arte como práctica transversal en la educación inicial, se hizo necesario diseñar un plan de acción que contemplara las actividades que desde el marco lúdico/artístico abordan el problema: ¿Cómo se verán modificados los procesos de enseñanza y aprendizaje si las maestras de preescolar del Instituto Musical Diego Echavarría acogen el arte y lo hacen transversal en sus prácticas pedagógicas? A continuación, se relaciona de manera secuencial las acciones lúdicas/artísticas:

Tabla 1 Plan de acción Atelier de pensamiento

Nombre del PID: El arte como práctica transversal en la educación inicial			
Encargados: Durley Cristina Sánchez y Kelly Muñoz Betancur			
Beneficiarios: Maestras de preescolar del Instituto Musical Diego Echavarría			
Objetivo: Generar nuevas prácticas de intervención pedagógicas, a través de diferentes lenguajes artísticos, en las maestras de preescolar del Instituto Musical Diego Echavarría			
Campo temático:			
Fases	Metodología	Recursos	Evaluación
1: Diagnóstico. El arte como mediador de procesos	El primer encuentro con las maestras es de sensibilización frente a su intervención en el aula. A cada una se le compartirá un formato con tres preguntas las cuales deben responder luego de observar el video y cerraremos con la puesta en común sobre sus reflexiones.	-Docentes encargadas y docentes beneficiarias. -Formato de preguntas. -Sala interactiva -Video: ideas para mejorar las prácticas de arte y cultura en el aula.	Reflexión sobre su práctica e identificación de conceptos claves.
2: Provocación. Rutas de pensamiento.	Ésta fase se dividirá en 2 momentos. En el primero, se invitará a las maestras conformar parejas para realizar fotografías del ambiente. Luego, deberán hacer una composición con éstas que refleje el sentido del arte en la educación. Finalmente, las parejas de trabajo contrarias deberán usar la rutina de pensamiento Titular para resumir la	-Docentes encargadas y docentes beneficiarias. -Cámaras fotográficas. -Ambientes del preescolar. -Imágenes o audio de la obra de arte elegida. -Formato con las rutas de pensamiento. -Sala de maestros.	Identificar la percepción que tienen las maestras respecto a las manifestaciones artísticas y dialogar sobre los componentes que permiten hacer una interpretación de las mismas. (Anexo 3)

	esencia de la composición que crearon sus colegas.		
	El segundo encuentro estará mediado por la rutina de pensamiento Enfocar-analizar-reflexionar , la cual servirá de insumo para el análisis individual de una obra de arte, independientemente de la manifestación artística que la soporte.		
3: Expresividad.	La última fase tendrá dos momentos; en el primero, las maestras observaran un video sobre visión disruptiva de la educación y a partir de este plasmaran sus reflexiones en un espacio llamado: Grafiti multidisciplinar y en símbolo creado, lo expondrán ante las demás.	<ul style="list-style-type: none"> -Docentes encargadas y docentes beneficiarias. -Mural con papel en blanco. -Pinturas. -Marcadores. -Video: la educación disruptiva. 	Discutir sobre la re-significación del arte en la educación entendiéndolo como eje vertebral para para construir las diferentes arquitecturas de generación de conocimientos.
	El último encuentro permitirá que de manera colectiva, las maestras hagan un Performance en el que representen sus conclusiones sobre ¿Por qué enseñar arte y cómo hacerlo?	<ul style="list-style-type: none"> -Docentes beneficiarias. -Material que ellas consideren. 	

Fuente: Muñoz, K.; Sánchez, C, 2019

Conclusiones y recomendaciones

El arte contribuye a que la escuela se reconozca como un espacio lleno de diversidad que propicia entornos cálidos para que niños, maestros y familias interactúen, piensen, pregunten, se pregunten y comuniquen, de manera espontánea y a través de diversas manifestaciones, sus ideas, pensamientos y emociones.

Es importante transversalizar el arte en los procesos educativos debido a que de ésta manera se enriquece y complementa el papel de ambos a partir de su relación simbiótica; ambos son igual de importantes puesto que el aprendizaje significativo debe estar vinculado a la emoción, al interés y a un proceso reflexivo-valorativo mediado por la indagación, donde lo realizado con el cuerpo permee procesos que impliquen desarrollar las habilidades de pensamiento.

Las maestras deben apoyarse en la diada arte-educación para favorecer ambientes que promuevan relaciones entre los materiales y las personas que lo habitan y en los cuales, los estudiantes fortalezcan la socialización, el pensamiento crítico y creativo y la solución de problemas en lugar de implementar prácticas tradicionales que limiten el abanico de opciones que pueden tener.

Se hace necesario resignificar el arte para que tanto las maestras como los estudiantes, puedan explorar, sentir y conectarse con el ambiente que habitan porque a través de la expresión de las ideas y pensamientos, la relación entre lo que plasman y su interés, la participación individual y en equipo, forman la ruta que enmarca el arte con la construcción de nuevos saberes.

A manera de recomendación, es necesario que cada una de las maestras, sin importar el rol que desempeñen, se vinculen con el arte de manera activa para promover a los estudiantes materiales y ambientes que los lleven a desarrollar conceptos nuevos con intencionalidades claras, y para ello, se hace necesario que indaguen sobre el arte como medio de expresión a partir de sus diversas manifestaciones y técnicas. Así mismo, que profundicen para que su piso conceptual sea fundamentado y eviten convertirse en sólo repetidoras de manualidades sin sentido obviando el equilibrio que los lenguajes artísticos aportan entre lo racional y lo emocional.

Lista de referencias

- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. Revista Iberoamericana de Educación, vol.71, p.p 37-62. Recuperado en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3>
- Acaso, M. 2014, junio 19. La educación disruptiva. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-cbcYxp49Os>
- Cepi, G & Zini, M (1998). Niños, espacios y relaciones. Metaproyecto de ambiente para la infancia. Reggio Emilia: Reggio Emilia Children.
- Giráldez, A. (2009) Reflexiones en torno al lugar de las artes en la educación infantil. Participación educativa, (12), 100-109
- González, A.M., Urrego, D.Y. & Pineda, D.A. (2016). Ambientes desde el Arte como experiencias constructoras de Aprendizaje. Fundación Universitaria Los libertadores, Bogotá, Colombia
- Hoyuelos, A. (2007). Documentació com a narració i argumentació. Guix d'Infantil, núm. 39, p.p 5-9. Recuperado en: http://blocs.umanresa.cat/educaciofub/files/2013/11/Hoyuelos_documentaci%C3%B3-com-a-narraci%C3%B3.pdf
- Infante, R. (2009). Línea de investigación pedagogías, didácticas e infancias. Observatorio pedagógico de infancia, vol. 7. Bogotá
- Morín, E. (1999). Los siete saberes básicos para la educación del futuro. Paris: Unesco.
- Morín, E. (2011). La vía para el futuro de la humanidad. Barcelona: Paidós.

Perú Educa. 2018, diciembre 3. Ideas para mejorar el arte y la cultura en la escuela [Archivo de video]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=Gn5gFUbgCIs>

Rinaldi, C. (2011). En diálogo con Reggio Emilia. Lima: Norma.

Vecchi. V. (2013). Arte y creatividad en Reggio Emilia. Madrid: Morata.

Anexo 1**INSTITUTO MUSICAL DIEGO ECHAVARRIA****PLAN DE ACCIÓN****NOMBRE:****FECHA:****HIPÓTESIS PROYECTUAL:** (Cuál es nuestra intención al observar a las maestras en sus clases)**PROVOCACIÓN:** (Qué materiales, escenarios o preguntas vamos a proporcionarles para verlas en acción)**FOCO DE OBSERVACION:** (Qué aspectos vamos a tener en cuenta para documentarlas)

DESCRIPCIÓN DE ACCIONES	CITAS TEXTUALES	ANÁLISIS // INTERPRETACIÓN

Anexo 2

ENCUESTA DE APRECIACIÓN	
Nombre:	Edad:
Fecha:	
Cargo:	Tiempo en la docencia:
1. ¿Cuál es su visión de niño?	
2. ¿Cree usted que los docentes, en la actualidad, están preparados pedagógica y metodológicamente para abordar procesos de enseñanza-aprendizaje?	
3. ¿Cuál es su percepción frente al modelo tradicional y las nuevas tendencias en educación?	
4. ¿Cuáles son las diferencias o semejanzas que encuentra entre arte y manualidad?	
5. ¿Qué concepción tienes de arte?	
6. ¿Cuál es el sentido del arte en las prácticas educativas?	
7. ¿Considera que los lenguajes artísticos permiten al ser humano expresarse y comunicarse? ¿Por qué?	
8. ¿Qué habilidades considera usted se pueden fortalecer a través del arte?	
9. ¿En sus clases implementa lenguajes artísticos? ¿Cuáles?	

Anexo 3

Evidencias: ambientes transformados

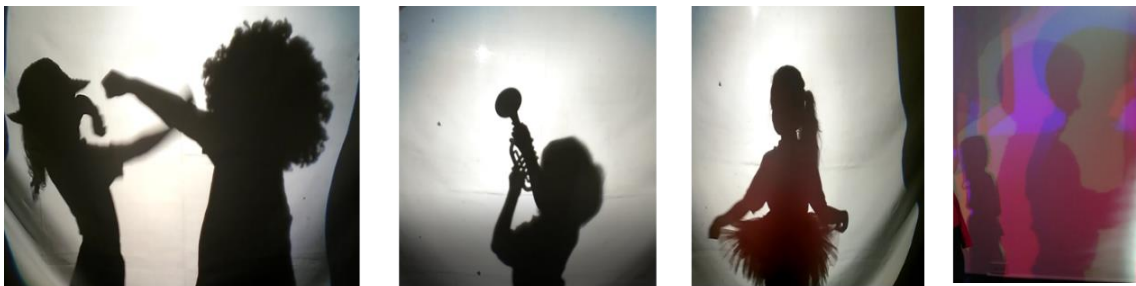


Ilustración 2 Luces y sombras: corporalidad



Ilustración 3 Transformación del material: collage



Ilustración 4 Transformación del material: escultura



Ilustración 5 Mesa de luz: provocación narrativa

